



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Arte y Música en la Educación Obligatoria, Algo Más que un Detalle Curricular de Buen Tono

Alberto Cabedo-Mas¹, Maravillas Díaz-Gómez²

1) Universidad Jaume I de Castelló. España

2) Universidad del País Vasco. España

Date of publication: October 15th, 2015

Edition period: October 2015-February 2016

To cite this article: Cabedo-Mas, A., & Díaz-Gómez, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 268-295. doi:10.17583/remie.2015.1555

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2015.1555>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Art and Music in Compulsory Education, More than Just a Curricular Feature of Good Tone

Alberto Cabedo-Mas
Universidad Jaume I

Maravillas Díaz-Gómez
Universidad del País Vasco

Abstract

Arts and Music Education can be powerful vehicles for values education that promotes the acquisition of skills focused on learning to live together. However, the new Spanish Educational legislation neglects in its curriculum development the possibilities of art to improve coexistence. This study analyzes the views of 23 graduate students of a master's degree focused on educational psychology and specific teaching. Such opinions are collected through a qualitative questionnaire that, from a selection of certain texts, includes some questions that delve into the main theme, which is then the object of joint reflection with the interviewer. Data were analyzed using interpretive phenomenological analysis techniques. The results support the view extolling the possibilities of Arts and Music Education as a tool for improving coexistence in and beyond the school and confirm the need for recognition by legislators, educators and institutions as well as the requirement of promoting a responsive and inclusive attitude towards Arts in school.

Keywords: music and arts education, values education, living together, social skills, curriculum

Arte y Música en la Educación Obligatoria, Algo Más que un Detalle Curricular de Buen Tono

Alberto Cabedo-Mas
Universidad Jaume I

Maravillas Díaz-Gómez
Universidad del País Vasco

Resumen

La educación artística y, con ella, la educación musical, pueden ser potentes vehículos para una educación en valores que promueva la adquisición de competencias centradas en aprender a convivir. Sin embargo, la nueva legislación educativa española obvia en su desarrollo curricular las posibilidades del arte para la mejora de la convivencia. Este estudio analiza las opiniones de 23 estudiantes de postgrado de un máster universitario centrado en la psicología de la educación y las didácticas específicas. Dichas opiniones se recogen mediante un cuestionario cualitativo al que, a partir de una selección de textos determinados, se le adjuntan unas preguntas que ahondan en el eje temático, el cual es posteriormente fruto de reflexión conjunta con el entrevistador. Los datos han sido analizados a través de técnicas de análisis interpretativo fenomenológico. Los resultados obtenidos apoyan la perspectiva de ensalzar las posibilidades de la educación artística y musical como herramienta para la mejora de la convivencia en y más allá de la escuela y confirman la necesidad de reconocimiento por parte de legisladores, educadores e instituciones, así como la exigencia de una actitud receptiva e integradora hacia el arte en la escuela.

Palabras clave: educación musical y artística, educación en valores, convivencia pacífica, competencias sociales, currículo

La finalidad de todo sistema educativo es la de garantizar una educación en contexto, que se adapte a las necesidades sociales, y centrada en la formación de personas integradas, inteligentes, libres y competentes tanto a nivel personal como social. La educación es, por tanto, un aspecto básico para la comprensión del comportamiento de las personas y, al mismo tiempo, comporta una necesidad para orientar el desarrollo humano y favorecer la convivencia social.

Durante los últimos años, los organismos nacionales y europeos encargados de la educación en cada estado han detectado la necesidad de adaptar los sistemas educativos a las nuevas demandas de la sociedad. Como resultado, en el año 2004 se establece un marco de referencia europeo que determina una serie de competencias clave que deben estructurar aquellos conocimientos, destrezas y actitudes fundamentales para la correcta integración de las personas a la sociedad (Rodríguez Moneo y González Briones, 2013).

En el sistema educativo español, la necesidad de adaptar los principios educativos para garantizar la adquisición de una serie de competencias básicas se pone de manifiesto a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), la cual adecua la recomendación europea de las competencias básicas a la realidad española e introduce, en esta adaptación, pequeñas modificaciones (Tiana Ferrer, 2011).

A resultas de las tendencias legislativas de los últimos años, el valor de la educación artística en la formación integral de las personas, una vez más, parece estar siendo cuestionado. La necesidad de la capacitación artística y estética de las personas está explícitamente mencionada y justificada en los documentos legales. A su vez, académicos y expertos educadores han dedicado esfuerzos a formar criterio a favor de las artes como ámbitos de educación, reafirmando su espacio en el currículo (Tourrián López y Longueira Matos, 2009, 2011). Sin embargo, de nuevo emergen dudas al respecto del lugar y el papel de la educación artística en la enseñanza general obligatoria.

El área de educación artística se anexa habitualmente a la adquisición de la competencia cultural y artística, si bien la educación en arte es una de las materias que más directamente se relaciona con dicha competencia. Sin embargo, el aprendizaje de las artes y la participación en experiencias

artísticas abre una plétora de posibilidades de desarrollo de otras competencias importantes en nuestras sociedades. Tal es el caso de las competencias sociales y cívicas, que refieren a la capacidad de adaptarse de manera efectiva a las comunidades, procurando que la relación comunicativa con la que las personas se integran en un colectivo garantice unos principios de convivencia y bienestar comunitario (Marina y Merlo, 2007). Así mismo, la educación artística y, con ella, la educación musical puede ser una potente herramienta para el fomento de una educación en valores (Conejo Rodríguez, 2012), que garantice la correcta adquisición de dichas competencias.

El texto que aquí se presenta se construye con la finalidad de fomentar la educación en valores a través de la educación artística y por ende la educación musical en las escuelas como parte de la necesidad para alcanzar las competencias sociales que permitan una ciudadanía de convivencia positiva. Desde la defensa de la necesidad de integrar de manera efectiva la educación artística en las escuelas, busca aportar argumentos para garantizar que el aprendizaje del arte pueda servir no sólo para incrementar los conocimientos y experiencias artísticas, sino también como vehículo para la transmisión de valores que fomenten la construcción de comunidades en las que se trabaje por la mejora de la convivencia entre sus miembros y con otras sociedades.

La LOMCE y la Educación Artística: Propósito de Intenciones

La educación española está actualmente en un proceso activo de cambio y renovación pedagógica. La situación económica y social actual, junto con los retos que la sociedad contemporánea presenta, han llevado a las autoridades políticas y educativas a apostar por la reformulación de la existente ley educativa y adaptar una serie compleja de modificaciones al respecto. La nueva ley ha sido aprobada en contra de organizaciones sociales, en contra de una gran parte de la ciudadanía y con la oposición de todos los demás partidos políticos de la oposición (Rodríguez Martínez, 2014, p. 17).

Esta renovación, fehaciente a partir de la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en

adelante LOMCE, y de sus desarrollos curriculares mediante subsiguientes decretos y documentos, supone un fuerte cambio en relación a los principios y valores educativos, a la ordenación y estructuración de las diferentes etapas, a la organización y secuenciación de aquello que se ha considerado importante para la formación de los jóvenes, y a la reformulación de los estándares de aprendizaje cuya consecución debe dar lugar a sujetos *formalmente educados* para su plena incorporación a la sociedad actual y a su marco profesional.

En este proceso de cambio, la renovación pedagógica ha tocado a la totalidad de materias específicas que componen el aprendizaje global de la persona, organizadas en las diferentes asignaturas que forman el currículo. La educación artística, y con ella la educación musical, no han sido una excepción. La nueva ley educativa, siguiendo los principios generales que articulaban las leyes que le preceden, destaca la necesidad de impulsar el desarrollo artístico en los jóvenes, y así lo pone de manifiesto en la descripción de los fines generales que persiguen cada una de las etapas de la enseñanza.

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria (LOMCE, p. 97870).

Similares referencias se articulan al respecto de otras etapas educativas. Sin embargo, con el fin de simplificar el desarrollo curricular de lo que implica la oferta educativa necesaria en nuestra sociedad, la educación artística y musical ha pasado a formar parte de las asignaturas denominadas *específicas*, y cuya organización en la educación obligatoria queda a determinación de las diferentes comunidades autónomas o de los centros educativos, que deberán escoger entre esta u otras materias para configurar el conjunto de la oferta educativa, tal como se establece en el texto de la Ley y en los Reales Decretos 126/2014 y 1105/2014 que establecen los currículos básicos de la educación primaria y secundaria respectivamente.

Por otra parte, no existe referencia al respecto de si, en el caso de que la educación artística quede fuera de las asignaturas que se imparten en un determinado centro educativo, el cometido de desarrollar *el sentido artístico* en los estudiantes de dicho centro, enunciado como principio básico de la educación primaria, queda a cargo del resto de asignaturas que componen la oferta educativa de este centro.

Sea como fuere, en una sociedad que apuesta cada vez más por la necesidad de impulsar la creatividad de sus individuos, y envuelta en una realidad impregnada de estímulos visuales y sonoros, el desarrollo artístico se hace, inevitablemente, necesario. A su vez, a tenor de las cualidades inherentes del arte y, concretamente, de la música, el marco del aula de música es un espacio idóneo para el aprendizaje de valores necesarios para nuestra sociedad y categóricamente señalados en los principios regulatorios de la educación española, eso sí, principios sin ninguna intención, por lo expuesto, de convertirse en realidad. Creíamos que argumentos de autoridad por parte de teóricos y educadores, acerca de la importancia del arte en el desarrollo cognitivo (Hallam, 2010; Reyes, 2011; Schellenberg, 2004), en el pensamiento lógico-matemático, en el despertar de la creatividad, en la mejora en las competencias lingüísticas, iban calando en las políticas educativas anteriores a la LOMCE; sin embargo, en este momento se precisa retomar de nuevo el debate y revalorizar la importancia de aprender arte *per se* (Játiva, 2013).

Llaman la atención las múltiples referencias a la necesidad de que nuestro sistema educativo y, por tanto, nuestras escuelas, sean un espacio óptimo para el aprendizaje de valores con el fin de construir una sociedad basada en una convivencia pacífica que apueste por la integración efectiva de todos sus miembros. En este sentido, a través de la ley educativa, tanto en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) como en las modificaciones que introduce la LOMCE, se articula la necesidad de transmitir a los más jóvenes valores sociales como la tolerancia, la libertad, la solidaridad, la resolución de conflictos, la gestión de diferentes tipos de violencia, o la defensa de los derechos humanos. Al mismo tiempo, se hace explícita la necesidad de abordar el concepto de democracia, y de debatir las implicaciones de la participación ciudadana efectiva. La integración social y en el sistema educativo de manera efectiva no sólo hace referencia a

aquellos individuos con necesidades específicas de apoyo educativo o de inserción social, sino que atienden a la importancia de la gestión positiva de la diversidad cultural y también de las condiciones que garantizan el óptimo acceso a los recursos educativos. Ahora bien, no deja de sorprender la nula relevancia que se da a la función de cohesión e integración social de la educación pública y que no se incluya como prioritario el éxito educativo de todos los estudiantes que garantiza la igualdad de oportunidades (Díez Gutiérrez, 2014, p. 110).

Partimos de la firme convicción de que la educación debe atender el desarrollo de todos los individuos pero no en aras a la competitividad sino en aras a ser mejor persona como miembro de una comunidad. Bajo esta premisa, el lenguaje musical y, en determinados parámetros, su aprendizaje, puede ser un vehículo adecuado para el aprendizaje de los valores a los que la ley educativa tímidamente hace referencia y que, a su vez, no se encuentran reflejados en los estándares de aprendizaje que la educación artística debiera perseguir.

Sin entrar en el debate acerca de cómo se debe garantizar la consecución de aquellos objetivos y competencias transversales al desarrollo curricular de las asignaturas, es importante fijar la necesidad de que el aprendizaje efectivo de los valores que posibilitan una convivencia positiva entre personas y pueblos tenga cabida en la educación formal. Al mismo tiempo, es imprescindible aportar argumentos para garantizar que los docentes incluyan en sus aulas las herramientas necesarias para responder a la adquisición de estas competencias en los estudiantes. La música en esta empresa ofrece un excelente marco competencial, obviado en demasiadas ocasiones por los legisladores educativos y como se ha puesto de manifiesto, lamentablemente, por la reciente LOMCE.

Método

Muestra

El estudio parte de los resultados de una investigación previa en la que se consultó a expertos educadores musicales y teóricos de la educación para la convivencia pacífica, acerca de las posibilidades de la música y la educación

musical en la construcción de sociedades tendentes a la construcción de espacios de paz (Cabedo-Mas y Díaz-Gómez, 2013, 2015).

En el estudio que aquí se presenta se encuestó a 23 estudiantes del *Máster en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas* de la Universidad del País Vasco que cursan la asignatura optativa *Creatividad e Interculturalidad desde la Didáctica de la Música*. El estudiantado de este máster, tal como se describe en su sitio web es de perfil interdisciplinar con la principal inquietud de profundizar en la rama de la psicología especialmente interesada por los procesos de aprendizaje-enseñanza y desde la preocupación didáctica por la organización y enseñanza-aprendizaje de los diversos contenidos académicos.

Concretamente, los y las estudiantes encuestados están comprendidos mayoritariamente en la franja de edad entre los 18 y 25 años (diecisiete estudiantes); dos estudiantes están en la franja etaria entre los 26 y 30 años; entre 31 y 35 años encontramos dos estudiantes encuestados; y los dos restantes superan la edad de 36 años. En relación al perfil profesional y académico, la mayor parte de ellos se identifica en el ámbito de la educación, con 11 estudiantes que han completado el Grado en Maestro o Maestra de Educación Primaria y 5 estudiantes el Grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil. Un total de 6 estudiantes encuestados provienen de la titulación de Psicología, y una estudiante cursó Ingeniería Química en sus estudios de grado.

La asignatura *Creatividad e Interculturalidad desde la Didáctica de la Música*, de donde se deviene este estudio, tiene como principal objetivo la toma de conciencia de dos importantes cometidos en el ámbito educativo: la creatividad como herramienta clave en contextos educativos sean estos formales, no formales e informales y los procesos de interculturalidad, entendidos como acercamiento y diálogo entre las diferentes tradiciones culturales, artísticas y por ende musicales. Previo a la consulta efectuada, el alumnado participó en cuatro sesiones-seminarios en las que se abordaron diferentes temáticas. Éstas fueron tratadas desde el reconocimiento de los aportes de la neurociencia concerniente a la importancia del aprendizaje musical y los procesos en él implicados, así como la apuesta en valor que se le debe otorgar a una educación musical que entiende la diversidad como puente a la integración social, educativa y cultural del individuo.

Procedimiento

La participación en el estudio por parte del estudiantado tuvo lugar a lo largo de la quinta sesión, no fue presencial y se articuló a partir de las respuestas ofrecidas a las preguntas que se presentan en el apartado de resultados. Los estudiantes contestaron a las cuestiones a través de un formulario electrónico en el que se habilita la recogida de los datos introducidos.

La encuesta consta de tres fragmentos de textos de pensadores que articulan conceptos en torno a la educación, el arte, la música y la construcción de espacios de paz. A cada fragmento se le vincularon una serie de preguntas de desarrollo que abordaban los tópicos del estudio. La formulación de preguntas se utilizó, como precisa Fisher (2013, p. 47), como un medio de “centrar la atención para posteriormente mantener el diálogo, descubrir lo que saben y hacerles pensar”. La siguiente tabla aporta información al respecto de los textos escogidos y las preguntas dirigidas a los encuestados en relación a cada uno de los textos.

Tabla 1
Fragmentos de textos y preguntas vinculadas

I	<i>En la escuela también hace falta imaginación para encontrar este momento de máxima esponjosidad que permite distinguir al otro y empezar a construir sentido conjuntamente –el conocimiento sigue siendo la finalidad primera de la escuela, a pesar de tanto diletantismo curricular por el que pasamos últimamente.</i>
	(Bosch, 2009, p. 128)
1	¿En qué consiste conocer al otro?
2	¿Por qué conviene distinguir al otro?
3	Siguiendo el texto de Eulalia Bosch ¿qué supone para el docente imaginar?
4	¿Qué papel tiene la educación artística en promover esta imaginación en la escuela?
5	¿Por qué crees que el profesorado y la comunidad escolar en general no considera las disciplinas artísticas materias curriculares a trabajar como cualquier otra área curricular?

Table 11 (cont.'d)

II	<i>El poder de la música radica en su capacidad de dirigirse a todos los aspectos del ser humano: animal, emocional, intelectual y espiritual. A menudo pensamos que las cuestiones personales, sociales y políticas son independientes, que no se influye una a otra. La música nos enseña que esto es una imposibilidad objetiva; simplemente no hay elementos independientes. El pensamiento lógico y las emociones intuitivas deben estar permanentemente unidos. La música, en suma, nos enseña que todo está relacionado.</i> (Barenboim, 2008, p. 136-137)
1	¿Cómo puede contribuir la música a la convivencia entre las personas?
2	La educación artística ¿puede contribuir a la hora de afrontar conductas conflictivas? ¿Por qué?
3	¿Crees que la educación artística promueve competencias que permiten al alumnado desarrollar su resiliencia? Razona tu respuesta.
4	¿La escuela debe atender tanto a la parte intelectual como emocional del alumnado? Razona tu respuesta
III	<i>La música continúa prosperando como una forma de arte, comercialmente y una práctica social en los espacios formales, no formales e informales. [...] Desde la música clásica, hasta el rock o el hip-hop, hemos sido testigos de la articulación de la rebelión y la crítica a través de la música. [...] Sabemos que la música desempeña ya un papel auxiliar en muchos servicios públicos, y que está ganando terreno como una forma de terapia y educación alternativa en su propio derecho.</i> (Brader, 2011, p. 16)
1	La práctica musical conjunta ha sido entendida y utilizada como un elemento socializador. ¿Por qué crees que es así?
2	¿Cómo puede la música transmitir ideas o valores que fomenten la convivencia en una sociedad?
3	¿Cuál es la manera de hacer ver a aquellos interesados la necesidad de la aceptación de la música, y de las artes en general, para reformar del servicio público? (Brader 2011, p. 16)

Con anterioridad a la administración del cuestionario a la muestra escogida, los textos y las preguntas fueron dirigidos a tres críticos expertos internacionales para que valoraran su pertinencia y aportaran sus opiniones y sugerencias. Los expertos que participaron autorizaron la publicación de sus nombres, junto con su filiación y área de experiencia. La información se recoge en la siguiente tabla. A partir de las valoraciones obtenidas se introdujeron los cambios pertinentes previos a la administración final del cuestionario.

Tabla 2

Grupo de expertos críticos consultados

Nombre	Posición	Área de experiencia	Selección de publicaciones en relación al foco de investigación
Dr. Wolfgang Dietrich	Adjunct Professor, University of Innsbruck, Austria Director Académico de la Cátedra UNESCO en Estudios de Paz, University of Innsbruck, Austria	Estudios de paz, conflictos y desarrollo; Música y política.	(1) Dietrich, W. (2014): Education for the Arts and the Peace(s). In O'Farrell, L.; Schonmann, S. and E. Wagner (ed.): <i>International Yearbook for Research in Arts Education 2/2014</i> ; Münster, New York. pp.149-152. (2) Dietrich, W. (2010). La marimba: Lenguaje musical y secreto de la violencia política en Guatemala. <i>América Latina Hoy</i> , 35, 147-166.
Dra. Andrea Giráldez Hayes	International arts, culture and citizenship consultant (OEI) Part time senior lecturer, Faculty of Education of Segovia (Valladolid University – Spain)	Educación artística, cultura y ciudadanía en países iberoamericanos.	(1) Giráldez Hayes, A. y Pelegrín Sandoval, G. (1996). <i>Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo</i> . Madrid: MEC. (2) Giráldez, A. y Palacios, A. (2014). <i>Educación artística en Iberoamérica: Educación Básica</i> . Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
Dr. Andy Brader	Research Fellow, University of Victoria, Australia Youth Worker, St Joseph's Flexible Learning Centre, North Melbourne, Australia	Música, educación y sociología. Contenido multimedia creado por y con jóvenes en riesgo de exclusión social.	(1) Brader, A. y Luke, A. (2013) Reengaging marginalised youth through digital music production: performance, audience and evaluation. <i>Pedagogies: An International Journal</i> , Vol 8. No. 3, 197-214. (2) Brader, A. (2011) <i>Songs of Resilience. Meaningful Music Making For Life</i> . Cambridge Scholars Publishing, UK

La información recogida se trató de manera cualitativa, a partir de métodos inductivos de agrupación y categorización de los datos. La gestión de la información se llevó a cabo a partir de técnicas de análisis fenomenológico interpretativo, describiendo la perspectiva social e interpretaciones que los participantes tienen al respecto del tema estudiado y reconociendo la función constructiva de los investigadores en la interpretación de dicha información (Dale, 2006; Marí, Bo y Climent, 2010). El proceso global, por tanto, se centra en la experiencia educativa y la percepción de la realidad de los participantes, en mayor medida que en los propios resultados objetivos recogidos a partir de los cuestionarios.

Siguiendo a Kvale (2011, p. 150), los investigadores leyeron las entrevistas enteras para obtener una impresión general, se volvió luego a pasajes específicos que se estimaron interesantes y se vaciaron partes de la entrevista para capturar ideas de comprensión clave. Los datos son presentados de manera narrativa dando respuesta a cada una de las preguntas anexadas a los textos seleccionados a partir de las respuestas obtenidas. Se trata por tanto de un relato multivoz, en el que a lo largo del manuscrito se incorporan fragmentos de los textos de los estudiantes que ilustran un texto configurado desde esta múltiple autoría.

El Arte y la Música y la Educación en Valores en Nuestras Escuelas: Narrativas a partir de Opiniones

Imaginar la Escuela para Descubrir e Integrar la Alteridad

Incluir la educación en valores en nuestra escuela debe partir de la necesidad de preocuparnos por integrar de manera efectiva la diversidad. La sociedad española es inherentemente diversa, y esta diversidad ha crecido a resultas de los movimientos migratorios de las últimas décadas y del acceso casi ilimitado a nuevos conocimientos deslocalizados geográfica y culturalmente, fruto de la mejora en las herramientas tecnológicas y de comunicación. La escuela no puede articular un modelo educativo que no tenga como propósito dar respuesta a la compleja diversidad y, en lugar de ofrecer un modelo únicamente válido, se preocupe por facilitar un diálogo crítico, efectivo e integrador de diferentes saberes.

En el texto que adjuntamos, Eulàlia Bosch (2009) habla de la necesidad de la escuela en esforzarse en conocer al otro para construir conjuntamente. Esta preocupación se ve identificada a través de las respuestas obtenidas, reconociendo que el hecho de conocer al otro pasa por fomentar la capacidad de empatía de las personas. Como indica uno de los estudiantes, “conocer al otro supone ser capaz de salir del yo para pasar al nosotros” y, en este proceso, ser consciente de la valentía que se requiere para afrontar el miedo, la fragilidad, y vulnerabilidad que supone el descubrimiento de la alteridad, la diversidad y la diferencia (Comins Mingol y Martínez Guzmán, 2010). A su vez, implica “dejarse conocer y mostrarse como persona”. Únicamente superado este proceso podemos fomentar actitudes inclusivas hacia la diversidad que posibiliten “ponerse las gafas del otro y mirar desde su perspectiva”. Desde este esfuerzo que implica la integración de la diversidad es necesario “conocer que existe una realidad social y educativa compuesta por muchos otros”, y quizás esta posibilidad de aprender y enriquecernos conjuntamente sea el factor que destaca con más fuerza al enunciar las razones por las que conviene conocer al otro.

La convivencia y el aprendizaje en un contexto educativo diverso, con alumnado heterogéneo supone, sin duda, un reto para el profesorado (Carbonell y Peris, 2002; Leiva Olivencia, 2008); sin embargo, múltiples académicos y profesionales de la educación afirman que los conflictos que derivan de la gestión de la diversidad en ambientes escolares son generalmente positivos (Aguado Odina, 2003; Essomba, 2007). A pesar de que en otros contextos sociales, los conflictos derivados del choque cultural tienen, en ocasiones, como consecuencia la relación violenta entre personas y culturas, en educación este conflicto debe ser visto como una oportunidad de crecer, convivir e imaginar vías alternativas de entendernos (Caireta Sampere y Barbeito Thonon, 2005). La imaginación que requiere la escuela y el docente, a la que se refiere Bosch (2009) en el texto escogido, implica ciertamente “inventarse cada día, vencer la rutina y salir de la zona de confort. Supone retarse”. “Significa no ver límites a la hora de trabajar, sólo posibilidades. Conlleva aceptar, desafiar y sintetizar los modos existentes de hacer cosas”.

La integración de las artes en la escuela debe ser reflejo del modelo de personas, y de estas en sus relaciones sociales, que una comunidad quiere

construir. Nuestro sistema educativo ha concedido históricamente una mayor legitimidad a los conocimientos lingüístico y lógico-matemático como aquellos saberes que construyen lo que se quiere definir como personas inteligentes. La jerarquización de las asignaturas y materias en la educación, como reflejo de una estructura de poder que organiza lo que debe ser considerado como conocimiento y, por tanto, evaluado, ha sido fuente de crítica de larga tradición por numerosos académicos de la educación (Bernstein, 1971). El concepto multidimensional de la inteligencia de Howard Gardner (2003) ha demostrado que focalizar la idea de inteligencia en un conjunto de disciplinas resulta parcial y sesgado para el desarrollo integral de las personas. La creencia general en esta consulta a los estudiantes subraya que, en términos generales, la comunidad escolar no concede igual importancia a todas las disciplinas del currículo y, concretamente el arte, en esta categorización, tiene la consideración generalizada de aportar mayores dotes de entretenimiento y menores de conocimiento.

Sin embargo, el despertar artístico y estético de las personas es una necesidad en nuestra educación. La virtud de las artes en el currículo en el esfuerzo educativo de encontrar los momentos de conexión que permiten conocer y gestionar de manera positiva la alteridad se pone de manifiesto al exaltar el valor del arte, correctamente enfocado, en el fomento de la comunicación intersubjetiva en las personas. De este modo,

la educación artística es parte de la formación integral del alumnado; busca promover y desarrollar en el alumnado la imaginación, la expresividad, la sensibilidad, la creatividad, la autoconfianza, la capacidad de solucionar problemas y trabajar en equipo y la aceptación de la diversidad. Con todo esto se intenta promover en el alumnado la reflexión, la autonomía, la solidaridad y su rol creativo en la resolución de problemas.

En definitiva, la educación artística debe incluir en sus objetivos la necesidad de “abrir nuevos caminos, haciéndonos personas más completas, críticas y por supuesto más felices”.

La Música en una Educación Multidimensional e Integradora

No podemos afirmar que la música sea un lenguaje pacífico o violento *per se* (Cohen, 2008). Sin embargo, existen numerosos proyectos e iniciativas que han hecho de la música un vehículo para desarrollar vínculos comunicativos entre personas y pueblos, que han mejorado o empeorado las relaciones positivas entre los mismos (Bergh y Sloboda, 2010; Cabedo-Mas, 2014). Al mismo tiempo, la educación musical puede servir como herramienta para fomentar la mejora de la convivencia en espacios educativos (Cabedo-Mas y Díaz-Gómez, 2013). Los estudiantes que han contestado a la encuesta muestran una actitud positiva hacia las posibilidades de la música para contribuir a la convivencia entre las personas. Los testimonios reflejan de manera general la creencia de que

la educación musical contribuye en gran medida a comprender y entender la diversidad y es decisiva ante situaciones de exclusión o discriminación; funciona como puente de unión de culturas y sectores marginales. Al igual que en el resto de las disciplinas artísticas, personas de orígenes y clases sociales muy diferentes pueden compartir algo en común, la música, y sentirse partícipes de ella, aportando nuevas experiencias, interpretando juntos obras musicales o simplemente compartiendo sus emociones a través de la música. De esta manera, se fomentan indicadores de buena convivencia tales como la noción de trabajo cooperativo, el respeto a la diversidad y el reconocimiento y admiración por el prójimo.

La dimensión emocional de las personas es uno de los puntos clave en los argumentos que se ofrecen para apostar por una educación musical al servicio de la mejora de la convivencia. El campo de la música y su relación con las emociones ha sido ampliamente estudiado (Conejo Rodríguez, 2012), concluyendo con extraordinarios resultados acerca de la vinculación entre la experiencia musical y el desarrollo sentimental y emocional de las personas. Como afirman algunos de los estudiantes encuestados, “la música nos conecta, es capaz de acercarnos a otras personas y de sentir emociones compartidas”; y por tanto, “puede aflorar sentimientos comunes que conlleven a un acercamiento. La música resulta inclusiva ya que cualquiera,

independientemente del lugar del que provenga, puede escucharla y sentir lo que a cada uno *le mueve*”.

Al mismo tiempo, se refleja la capacidad de la música y su educación para el desarrollo del reconocimiento intercultural, como un proceso necesario en la mejora de la convivencia en y más allá de la escuela. La música ha sido una de las disciplinas en la escuela que más atención ha centrado en el desarrollo de una comunidad intercultural (Giráldez Hayes y Pelegrín Sandoval, 1996; Siankope y Villa, 2004).

A través de la música se pueden realizar proyectos integradores que incluyan diferentes culturas, estratos sociales y géneros, como es el caso de proyectos internacionales; utilizar la música para fomentar la buena convivencia entre las personas es posible, puesto que la música une a las personas y puede derribar fronteras.

El lenguaje musical está considerado también como “un instrumento idóneo para el establecimiento de un diálogo intercultural”, por su capacidad para “transmitir conocimientos, habilidades y valores intrínsecos a la cultura de cualquier sociedad y al mismo tiempo transmite emociones y sentimientos comunes a todas las culturas”. La doble capacidad de la música y las artes para transmitir conocimientos y emociones es clave en el proceso de compartir experiencias musicales para fomentar la convivencia. La escuela debe tener presente la necesidad de trabajar la dimensión intelectual y emocional de los estudiantes, puesto que “aquella enseñanza en la que se nos invita a involucrarnos personal y emocionalmente es más constructiva y significativa”. Es por tanto importante el trabajo de la inteligencia emocional y la educación en las emociones y los sentimientos (Touriñán López y Longueira Matos, 2009), puesto que “la falta de alfabetización emocional provoca entre los jóvenes en edad escolar ansiedad, violencia, depresión, bajo rendimiento académico, intolerancia a la frustración, abuso de sustancias, entre otros”.

Efectivamente, la música y las artes no generan de manera intrínseca espacios de paz o relaciones violentas, sino que somos las personas las que hacemos de la experiencia musical un vehículo de construir paz y transmitir valores. Cuando hablamos del mensaje de la música para transmitir valores pacíficos o violentos no hacemos referencia exclusiva a la escucha de

aquellas canciones cuyos textos que las acompañan tratan de historias en relación con la paz o la guerra. Como bien señala uno de los estudiantes:

Las canciones o letras que fomentan la convivencia social, lo hacen de una forma tan artificial que no es creíble. Hay que posicionarse en la sociedad, conocer las realidades y partir de esta base. Si no, el mensaje no cala en la sociedad.

Las letras de las canciones son, sin duda, importantes; pero explotar al máximo las posibilidades de la música de conectar con las personas implica la participación activa en experiencias musicales. “El hecho de crear juntos y de llevar a cabo una experiencia musical en conjunto tiene unos beneficios ineludibles ya que se fomentan valores como el respeto, la solidaridad, la empatía... de una manera que otras disciplinas no garantizan”.

Sin embargo, como afirmaba el conocido José Manuel Touriñán López y Silvana Longueira Matos (2011, p. 78), “no aprendemos de la experiencia... aprendemos reflexionando sobre la experiencia”. La escuela, en este cometido, tiene una importante labor y es preciso que los docentes tomen conciencia de la necesidad de “generar espacios centrados en la práctica musical, espacios de participación, expresión y comunicación, donde se dé un reconocimiento individual y colectivo”. La educación musical sí puede ser una herramienta para la transformación positiva de los conflictos que emergen en el aula. De manera general,

las conductas conflictivas se generan a partir de conflictos internos no resueltos y mal gestionados que hacen que el individuo exteriorice mediante acciones *socialmente no aceptadas* el malestar interno, y que generan consecuencias en otros individuos llegando, en ocasiones, a situaciones de violencia.

Aprender a superar los conflictos personales y las situaciones que los han provocado supone, en ocasiones, un ejercicio de resiliencia (Brader, 2011), al sobreponerse a las adversidades. “La música estimula capacidades de expresiones artísticas, creativas y afectivas, que proporcionan bases sólidas para contrarrestar los factores de riesgo y adversidades que encontramos en la vida, tales como la comunicación, la autoconfianza o la resolución de

problemas”. Por esta razón, “la música puede ayudar a superar *dolores emocionales*”.

Música, Escuela y Sociedad en la Transmisión de Valores para la Paz

“Por el poder que la música tiene para fomentar sentimiento de grupo”, la práctica musical conjunta ha sido entendida como un elemento socializador. Todas las culturas hasta el momento conocidas poseen formas musicales propias (Elliott, 1989), que las identifican y forman parte de las dimensiones estética y cultural de la sociedad. Tradicionalmente, la práctica musical en conjunto ha sido entendida como un elemento de cohesión cultural, pues compartir música supone compartir una manifestación cultural común. Como señala uno de los estudiantes encuestados,

a la hora de practicar música en conjunto, se busca el entendimiento, una conexión con las demás personas que la están tocando para que la melodía y ritmos sean acordes. Por lo general, se necesita conocer a la otra persona, las miradas, los gestos tanto faciales como corporales. Todo ello es importante a la hora de coordinar. Y por supuesto, este entendimiento ha de ser bueno.

Sin duda, este es un elemento clave en el entendimiento de la práctica musical como un vehículo de identificación comunitaria, de socialización y de “puente de unión entre las personas”.

En ámbitos educativos han emergido innumerables programas que pretenden, del uso compartido de la práctica musical, hacer un elemento de integración social y educativa y comunicación pacífica entre las personas (Bonafant, 2008; Cabedo-Mas, 2014; Skvlystad, 1997). Muchos de ellos han obtenido resultados excelentes, no sólo en el aprendizaje de la expresión musical, sino también en el fomento de la inclusión y convivencia positiva entre los participantes y con la comunidad. La escuela tiene una posibilidad excelente para poner en práctica programas en los que, con el elemento vehicular de la música, se busque la participación comunitaria en aras de la mejora de la educación en un contexto determinado.

Si se le pone intención de fomentar la convivencia y un programa adecuado para ello el éxito está asegurado. Las escuelas son el lugar idóneo porque en ellas interviene toda una comunidad: docentes, alumnado, familiares, etc. Por lo tanto hacer actividades musicales entorno a las escuelas puede favorecer la participación de todos los integrantes de la comunidad.

Es un compromiso de académicos y educadores musicales hacer ver la necesidad de la aceptación de la música y de las artes para reformar el servicio público en aras de construir sociedades de convivencia pacífica. Para ello, es necesario que, como docentes, “demostramos ejemplo en nuestras aulas y promovamos la importancia de la música y las artes y de lo que ella genera en el alumnado”. Pero también es importante garantizar la visibilidad de los proyectos que se llevan a cabo, “dando a conocer a la comunidad escolar y haciendo públicos a la sociedad en general los beneficiosos resultados obtenidos con distintos programas musicales para el fomento de la interculturalidad y la integración social”. Por otra parte, es necesario un empuje en las actividades que se encaminan hacia la investigación en proyectos artísticos comunitarios. Únicamente a partir de la investigación y la reflexión desde múltiples perspectivas se abre el espacio a descubrir nuevas posibilidades, conocer la eficacia real de cada proyecto que pretenda ser implementado, y mejorar aquellos aspectos que permitan un avance en esta eficacia.

Para todo ello, es fundamental contar con una regulación legislativa que apoye la inclusión efectiva de las artes en el currículo, reconociendo las posibilidades de beneficios que su aprendizaje implica. En el marco de la comunidad educativa,

es necesario que se revise el papel de la educación musical dentro de la enseñanza y de los contenidos curriculares, con el objetivo de hacerlos más flexibles y adecuados a la diversidad del alumnado, asumiendo el arte como elemento cultural pero también como materia viva cuya práctica se incorpore activamente a la vida del alumnado.

Este es, sin lugar a dudas, uno de los mayores retos a los que los docentes de música se enfrentan en la actualidad.

Pero también es necesario contar con un apoyo institucional que garantice que la regulación educativa tenga en cuenta los saberes que los profesionales de la educación pueden aportar. Y, sin duda, hoy en día emergen un innumerable número de voces que apuestan por la plena inclusión y reconocimiento de las artes en la formación integral de las personas, y en la adquisición de las competencias básicas que la educación debe garantizar. Cerramos, por tanto, con la afirmación de uno de los estudiantes que, en esta línea, aglutina alguna de las ideas acerca de la demanda dialéctica del reconocimiento efectivo de la educación artística en las escuelas.

Es muy triste buscar la aceptación de la música y de las artes en general. Las artes triunfan en la escuela de la calle, una escuela donde cada una tiene que hacerse valer por sí misma; donde la aceptación del grupo es indispensable para sobrevivir. Y, sobre todo, es una forma de expresión y experimentación libre, donde manda el propio interés y las ganas de desarrollarse. Esta es la escuela que realmente construye la sociedad y no esa escuela que esta entre cuatro paredes y rigen unas normas artificiales y doctrinantes.

Discusión

El objetivo primordial de este estudio ha sido obtener argumentos que recojan opiniones sobre el aprendizaje de la música y de la educación artística en la escuela. Se parte del interés por mostrar estas materias como asignaturas que no sólo sirvan para incrementar conocimientos y experiencias, sino también como materias que ayudan a la integración de la educación en valores y a la mejora de la convivencia en la escuela. Entendemos que ello revierte en la comunidad escolar y se extiende a la comunidad en general, en su compromiso con la cultura y en los valores de equidad y transformación social.

Para ello hemos contado, a partir de la voz de los expertos en las temáticas tratadas, con las voces de los “*no expertos*” en dichas áreas. Se considera que son voces autorizadas y válidas para establecer un diálogo rico en opiniones, producto más de la reflexión que del conocimiento teórico. Conseguir que la escuela sea un lugar de convivencia donde se aprenda a respetar a los otros, se facilite la resolución pacífica de conflictos y se apueste por una educación

en valores es una tarea prioritaria para aprender a convivir. Por otra parte, siguiendo lo que un gran número de académicos han reforzado desde diversos contextos y realidades, el aprendizaje de las artes y de la música pueden ser un vehículo excelente para alcanzar tales fines (Abreu, 2001; Bergh y Sloboda, 2010), y la apuesta por el uso de la educación en artes con este objetivo es una de las directrices delimitadas por la UNESCO (2010). Los estudiantes encuestados, sin duda, han demostrado en sus testimonios el conocimiento y la sensibilización hacia las posibilidades de la música en la escuela para el desarrollo de las competencias sociales y cívicas que permitan el trabajo para generar espacios de convivencia positiva en nuestras sociedades. Sin embargo, la normativa que regula el sistema educativo actual no incorpora estas posibilidades de las artes con la misma intensidad.

En un reciente estudio, Rodríguez Moneo y González Briones (2013) analizaron el peso específico de cada competencia básica en relación a las materias que componen cada etapa educativa del currículo escolar, acorde con la vigente legislación educativa. Este peso específico se obtuvo a partir del resultado de dividir el número de veces que una competencia ha sido relacionada con los diferentes indicadores de evaluación, entre el número total de indicadores para esa área-materia. No es extraño descubrir que, bajo estos parámetros, la educación artística en educación primaria dedica el esfuerzo más significativo para conseguir el desarrollo de la competencia cultural y artística (con un peso específico del 34,81 %). Lo que sorprende es advertir que, considerado el desarrollo de las ocho competencias básicas que la educación artística refleja entre sus objetivos, la competencia social y ciudadana sea la que cuenta con el menor peso específico de todas ellas (2,22 %). Al mismo tiempo, en el análisis de la influencia que cada materia implica en el desarrollo de las competencias básicas en el currículo, desconcierta descubrir que, según el estudio, entre las seis áreas que dedican esfuerzos a esta labor, la educación artística es la materia que menos contribuye (3,80 %) al desarrollo de la competencia social y ciudadana (Rodríguez Moneo y González Briones, 2013, pp. 33, 39).

Tomando estos datos en consideración, emergen una serie de inquietudes al respecto de los fines del aprendizaje y la enseñanza de las artes en la escuela. Sin duda, un gran número de profesionales de la educación toman consciencia a diario de la necesidad de trabajar por una comunidad centrada

en la mejora de las relaciones, y ven las experiencias artísticas como un medio para compartir y fomentar la comunicación pacífica. Por otra parte, están comprometidos con la necesidad de educar a los estudiantes para que afronten críticamente al gran número de manifestaciones artísticas a las que se enfrentan a diario, de manera que tengan capacidad crítica para identificar qué mensaje(s) se transmite a través de la pieza de arte que reciben, y cómo estas contribuyen al entendimiento o distanciamiento entre las personas. Pero el hecho de obviar de manera deliberada esta dimensión del arte en la organización educativa supone, cuanto menos, una mirada sesgada hacia las posibilidades y las necesidades de una educación artística centrada en la formación integral de las personas. Por otra parte, la responsabilidad de adaptar actuaciones en esta línea en el aula recae directamente en la figura del docente, en su competencia para gestionar estas acciones y en su voluntad de integración de las mismas.

Del mismo modo, la inclusión de acciones comunitarias que tengan como hilo conductor actividades artísticas es una iniciativa que impulsa el diálogo de los centros educativos con la comunidad y genera vínculos afectivos y funcionales que son significativos para los estudiantes. Pero estas acciones no carecen de complejidad. El docente debe contar con la posibilidad de formación necesaria para llevar a cabo iniciativas en las que integre el arte como elemento de comunicación interpersonal y social positiva, tanto más si se considera la falta de especificidad manifiesta en la ordenación educativa.

En esta línea de pensamiento, los resultados del presente estudio y los debates posteriores a los que dieron lugar las siguientes sesiones de trabajo confirman la necesidad de entender por parte de legisladores, educadores e instituciones que la educación artística y musical no es un capricho más o menos aceptable y exige una actitud receptiva y constante.

La limitación principal de este estudio ha sido la selección de los participantes ya que procede de una muestra de conveniencia perteneciente a una asignatura cursada en un postgrado. Esto supone que de alguna manera los estudiantes pueden estar condicionados o conducidos a las respuestas obtenidas en el estudio a partir de los temas tratados en clase previos a la formulación de las preguntas. De ahí el consenso prácticamente generalizado de la importancia de las artes en el currículo escolar. Ahora bien, es difícil opinar o defender aquello que se desconoce, por lo que tratar los temas

abordados sin haber llevado a cabo con el alumnado una revisión pertinente de la literatura previa, nos hubiera privado poder debatir cómo los proyectos artísticos y musicales contribuyen a desarrollar aptitudes inherentes al ser humano.

En futuras investigaciones se abre la posibilidad de replicar los resultados encontrados en este estudio utilizando muestras procedentes de otros contextos de índole social. Eso permite fortalecer las conclusiones generales extraídas, las cuales inducen a continuar apostando por la necesidad de mostrar a los docentes y sociedad en general las posibilidades de aprender, enseñar, compartir y experimentar el arte y la música para descubrir nuevas formas de entendernos, de transformar de manera pacífica los conflictos y de fomentar la convivencia en y más allá de la escuela.

Referencias

- Abreu, J. A. (2001). *Venezuela, Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles*. Artículo presentado en El contrato global. I Encuentro Internacional sobre Cultura de Paz, Madrid.
- Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: UNED.
- Barenboim, D. (2008). *El sonido es vida: El poder de la música*. Cali: Grupo Editorial Norma.
- Bergh, A., & Sloboda, J. (2010). Music and art in conflict transformation: A review. *Music and Arts in Action*, 2(2), 2-18. Disponible en <http://musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/conflicttransformation/45>
- Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan Publishers.
- Bonal, E. (2008). Xamfrà, un centro de música y escena del Raval. In G. Sánchez (Ed.), *La música como medio de integración y trabajo solidario* (pp. 9-23). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Bosch, E. (2009). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Graó.

- Brader, A. (Ed.). (2011). *Songs of Resilience*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Brader, A., & Luke, A. (2013). Re-engaging marginalized youth through digital music production: performance, audience and evaluation. *Pedagogies: An International Journal*, 8(3), 197-214.
[doi:10.1080/1554480X.2013.796692](https://doi.org/10.1080/1554480X.2013.796692)
- Cabedo-Mas, A. (2014). La música y su aprendizaje en la construcción de culturas para hacer las paces. *Cultura de Paz*, 20(64), 10-16.
Disponible en
<http://revistasnicaragua.net.ni/index.php/culturadepaz/article/view/1713>
- Cabedo-Mas, A., & Díaz-Gómez, M. (2013). Positive musical experiences in education: Music as a social praxis. *Music Education Research*, 1-16.
[doi:10.1080/14613808.2013.763780](https://doi.org/10.1080/14613808.2013.763780)
- Cabedo-Mas, A., y Díaz-Gómez, M. (2015). Music education for the improvement of coexistence in and beyond the classroom: A study based on the consultation of experts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* doi: 10.1080/13540602.2015.1058593.
- Cabedo Mas, A. (2014). La música como proyecto socioeducativo. In A. Giráldez (Ed.), *Didáctica de la música en primaria* (pp. 101-120). Madrid: Editorial Síntesis.
- Caireta Sampere, M., y Barbeito Thonon, C. (2005). *Cuadernos de Educación Para la Paz. Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto*. Barcelona: Escola Cultura de Pau.
- Carbonell i Peris, F. (2002). Educación intercultural: Principales retos y requisitos indispensables. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 65, 63-68. Disponible en
<http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=007200330290%2001/2002>
- Cohen, C. (2008). Music: A Universal Language? In O. Urbain (Ed.), *Music and Conflict Transformation. Harmonies and Dissonances in Geopolitics* (pp. 26-39). New York: I. B.Tauris.
- Comins Mingol, I., & Martínez Guzmán, V. (2010). Del miedo a la alteridad al reconocimiento del cuerpo: una perspectiva desde la filosofía para

- la Paz. *Investigaciones Fenomenológicas*, 2, 37-60. Disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/rif/article/view/5572>
- Conejo Rodríguez, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 263-278.
- Dale, R. (1973). Phenomenological perspectives and the sociology of the school. *Educational Review*, 25(3), 175-189.
[doi:10.1080/0013191730250303](https://doi.org/10.1080/0013191730250303)
- Dietrich, W. (2010). La Marimba: Lenguaje musical y secreto de la violencia política en Guatemala. *América Latina Hoy*, 35, 147-166.
- Dietrich, W. (2014). Education for the Arts and the Peace(s). In L. O'Farrell, S. Schonmann, & E. Wagner (Eds.), *International Yearbook for Research in Arts Education 2/2014* (pp. 149-152). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014). Una amenaza para la escuela pública: Laicidad, privatización y segregación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 105-117.
- Elliott, D. J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 13(1), 11-18.
[doi:10.1177/025576148901300102](https://doi.org/10.1177/025576148901300102)
- Essomba, M. Á. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. In J. L. Álvarez y L. Batanaz (Eds.), *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 177-212). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid: Morata.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Giráldez Hayes, A., & Palacios, A. (2014). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Giráldez Hayes, A., & Pelegrín Sandoval, G. (1996). *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
doi:10.1177/0255761410370658
- Játiva, J. M. (2013, June 15). La música eleva el tono. *El País*. Disponible en http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/06/15/valencia/1371322173_940714.html
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Leiva Olivencia, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: Un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 2-14.
Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2297Leivav2.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, núm. 106, Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006 17158-17207 (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa., Boletín Oficial del Estado, Núm. 295, 10 de diciembre de 2013 (2013).
- Marí, R., Bob, R. M., & Climentc, C. I. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Universitas Tarraconensis: Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 113-132.
Disponible en <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny10/article07.pdf>
- Marina, J. A., y Merlo, R. B. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, Núm. 52, Boletín Oficial del Estado, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Núm. 3, Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015, 169-549.
- Reyes, M. C. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la Comunidad*

Valenciana. Tesis Doctoral. Departamento de Filosofía. Universitat de València.

- Rodríguez Martínez, C. (2014). La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 15-29.
- Rodríguez Moneo, M., & González Briones, E. (2013). *Reflexión sobre las competencias básicas y su relación con el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514. doi:10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x
- Siankope, J., & Villa, O. (2004). *Música e interculturalidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Skyllstad, K. (1997). Music in conflict management—a multicultural approach. *International Journal of Music Education*, 29(1), 73-80. doi:10.1177/025576149702900111
- Tiana Ferrer, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75. Disponible en <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/viewFile/28905/15410>
- Touriñán López, J. M., & Longueira Matos, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(1), 43-59. Disponible en <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28698>
- Touriñán López, J. M., & Longueira Matos, S. (2011). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 22(2), 151-181. Disponible en <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/8300/8328>
- UNESCO. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Paper presentado a la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Seúl (República de Corea), 25-28 de mayo. Disponible en http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=41117yURL_DO=DO_TOPICyURL_SECTION=201.html

Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibersitatea. (2015). Máster Universitario en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas. Disponible en <http://www.ehu.eus/es/web/masterpsicodidactica/aurkezpena>

Alberto Cabedo-Mas es Profesor en el Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón.

Maravillas Díaz-Gómez es Profesora del área Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad del País Vasco.

Contact Address: Alberto Cabedo-Mas. Departament d'Educació Despatx: HC1275DD. Universitat Jaume I 12071 Castellón, España.

Email: cabedoa@uji.es